

EDUCAÇÃO E POLÍTICA SOCIAL

PEDRO DEMO
do IPLAN/IPEA

Este trabalho tem por finalidade discutir introdutoriamente a importância da educação no contexto da política social. De modo geral, atribui-se relevo considerável principalmente à universalização da educação de 1.º grau, embora por razões diversas, dependendo do ponto de vista que se tem de política social. Na prática, a tendência é realizar muito menos do que se fala em teoria, nomeadamente nos planos oficiais, de tal sorte que por vezes se tem a impressão de indistigável boicote, não consciente, mas disseminado nas contradições extremas que caracterizam o sistema de educação.

De um lado, impera de modo geral uma incapacidade administrativa típica, ainda que se deva sempre dar o desconto da dificuldade de gerenciar tarefa tão complexa, como é a de atingir de modo universal populações muito numerosas, sem falar em distâncias e desequilíbrios regionais. De outro, permanece a questão da qualidade: ainda cifras relativamente restritas chegam a completar o 1.º grau, um problema em parte devido à pobreza da maioria da população, mas em parte devido à situação precária dos professores e do sistema para garantir uma oferta razoável.

A "comunidade de educadores" tem acentuado ultimamente um discurso voltado ao impacto "transformador" da educação, após ter acreditado — com a mesma piedade — que educação não passava de "reprodução". Esta linguagem aparentemente moder-

na, embora possa ter conteúdo adequado na teoria e na prática, tem revelado sobretudo vazios de formação científica, quando não se consegue sequer definir com alguma adequação os conceitos mais fundamentais da proposta, como transformação, educação política, animação cultural etc. Contribui para isto a recepção dileitante da revisão de Gramsci relativa à teoria marxista, que espalhou o entusiasmo em torno do "intelectual orgânico", mas sem a devida prática. Também no campo da pesquisa educacional nota-se tal precariedade, desde seu impacto quase imperceptível nas políticas concretas e nas mudanças históricas, até o escamoteamento de posturas muito conservadoras sob manto do discurso vazio sobre mudanças (Demo, 1988a; 1988c).

Ao lado da discussão teórica em torno do tema, que começaremos pela colocação de política social, e a seguir pelo lugar da educação dentro dela, faremos ainda uma pequena incursão em alguns rasgos da realidade brasileira, a título de exemplificação. É dispensável dizer que esta não é representativa da realidade latino-americana; apresentamos apenas considerações de cunho prático, possivelmente semelhantes às de outros países com problemas similares (Madeira e Mello, 1985; Braslavsky, 1985; Gimeno, 1981).

ALGO DE POLÍTICA SOCIAL

Sem visar a polêmicas, buscamos apresentar sucintamente nossa posição diante de política social. Não se trata de fazer concessão a simplificações apresadas mas apenas da iniciativa prática de não aguçar curvas teóricas, assumindo que esta posição é apenas uma entre outras possíveis.

Para iniciar, é mister aceitar que política social não existe apenas dentro do Estado, como política pública. No confronto entre privilegiados e marginalizados, a ação do Estado não é exclusiva, de modo algum, porque sempre pode haver iniciativas da própria sociedade, inclusive contra o Estado. Entre técnicos públicos é muito comum a crença de que política social se encerra nos quadros públicos, seja porque não conseguem ver nada na sociedade além da atuação estatal, seja porque admitem o Estado como fundante da sociedade, seja porque entendem que "política" só pode ser coisa pública (Demo, 1988b; Faleiros, 1986).

Tal postura é visceralmente equivocada, a começar pela discrepância típica entre a compreensão que o Estado tem das desigualdades sociais e aquela da própria sociedade. O manejo das desigualdades sociais, do ponto de vista do Estado, dificilmente há de coincidir com a expectativa da sociedade, a não ser nos casos em que o Estado seja de direito e de fato criatura da sociedade. Neste sentido, é muito fácil constatar que, na luta contra desigualdades sociais, as iniciativas dos marginalizados são caracteristicamente mais efetivas, deparando o Estado como adversário. Por exemplo, a política sindical não "deveria" ser atrelada ao Estado, nem à política dos movimentos sociais populares, ou de qualquer movimento de cidadania organizada (Sader et al., 1987).

A expectativa estatal de domínio exclusivo das políticas sociais corresponde à necessidade de legitimação política, sendo aquelas tipicamente propostas como expediente de controle social e desmobilização popular (Bordenave e Carvalho, 1980). Dificilmente se encontra alguma política social significativa, em termos de combate quantitativo e qualitativo às desigualdades sociais. Característica, ao contrário, é a oferta pobre para o pobre. Isto sucede mesmo naquelas políticas tornadas públicas por dever constitucional, como é o caso da educação de 1.º grau: de um lado, sua universalização avança lentamente, sobretudo em qualidade; de outro, a escola pública — corretamente concebida como campo estratégico de acesso aberto — tende a prover educação de segunda categoria para cidadãos de segunda categoria (Buffa, 1987; Rodrigues, 1987; Oliveira e Duarte, 1986).

Ademais, é fundamental colocar que políticas públicas não são propriamente do Estado, mas atribuições provenientes da sociedade, que sustenta e mantém o Estado para tal. A prova disso está no fato corriqueiro de que tais políticas, mesmo sendo obrigação do Estado e direito da população, somente se efetivam de alguma forma sob pressão da sociedade.

Estas observações levam a distinguir três campos mais específicos das políticas sociais:

Assistências devidas

Assume-se de modo normal que populações que não se auto-sustentam devem ser providas pelo Estado, através de assistências sociais devidas por direito de cidadania. A delimitação de tais grupos populacionais é sempre objeto de polêmica, mas alguns são mais ou menos pacíficos: crianças até a idade de mais ou menos 14 anos; idosos e aposentados; portadores de deficiências físicas ou mentais; alguns grupos de risco mais evidente, como portadores de enfermidades complexas, ou mães em situação de grande pobreza; mendigos; populações vítimas de calamidades.

Não se trata de assistencialismo, cujo signo é recriar a pobreza através de estratégias políticas calçadas em doações residuais e compensatórias. Embora o Estado manifeste tendência avassaladora a ser assistencialista, assistências devidas são direito, correspondendo no Estado a uma obrigação, geralmente definida em lei. Tais assistências não costumam resolver os problemas de base das respectivas populações, quando se trata de carências estruturais, pois tais soluções somente são possíveis no horizonte da auto-sustentação econômica e política.

Sobretudo políticas de saúde e previdência, por vezes rotuladas como ação social e até mesmo como bem-estar social, assumem tais assistências, voltadas hoje caracteristicamente ao problema do menor carente, abandonado e infrator, ao idoso, ao deficiente (Jaguaribe et al., 1985; Abranches et al., 1987).

É claro que por trás das assistências deve existir decisão pública sobre o que seria obrigação do Estado, para que seja devida. No Estado capitalista esta decisão é fundamental, seja porque tende fortemente a exacerbar pobreza extrema, seja porque aprecia assistencialismos disparatados apenas compensatórios, seja para colocar limites à atuação pública e às expectativas da população. A razão mais fundamental, entretanto, é a inviabilidade de criar assistências para além das condições produtivas e laboriais, por uma questão de contabilidade simples: não há como manter gastos sociais assistenciais sem os respectivos recursos. E estes não caem do céu, mas se originam da produção e do trabalho.

Neste campo são típicos da atuação estatal atendimentos incipientes, não correspondendo às necessidades reais dos interessados. No caso dos menores carentes, abandonados e infratores, ou dos idosos, ou dos deficientes, dificilmente se atingem contingentes expressivos. Muitas vezes não se chega aos 10% de atendimento da demanda, embora se mantenham máquinas burocráticas imensas, capazes de consumir verbas importantes (Spindel, 1985).

Ademais, é fácil constatar a precária capacidade de atendimento, no sentido da competência efetiva em assistências, o que favorece também sua degeneração em assistencialismo. Os vícios mais recor-

rentes são a superposição de diretrizes e recursos, o envolvimento de interesses politiquieiros na distribuição de assistências, a falta de verbas adequadas e seu corte em horas de contenção de gastos, bem como a deficiência técnico-científica. Esta última deficiência vem marcada pela concessão fácil aos assistencialismos, de um lado, ou pela verbalização vazia de teorias pretensamente radicais que nada têm a ver com a prática, de outro. Um traço marcante desta precariedade está no "emergencialismo", muitas vezes coberto de boas intenções, ao considerar os pobres dotados de direito de sobrevivência, mas que acaba rotulando pobreza como emergência, ocultando que é estrutural e da maioria.

Todavia, há colocações mais densas que buscam cercar assistências com estratégias ditas emancipatórias, sobretudo produtivas e participativas, sempre que possível. Assim, o menor de rua tem direito à assistência, mas sempre que possível, postula-se, é fundamental que possa produzir e participar para poder emancipar-se, tornando-se um pouco mais sujeito de seu próprio desenvolvimento.

Campo sócio-econômico

Neste campo as políticas sociais dialogam com a face econômica, procurando enfrentar as questões típicas ligadas à pobreza material. Toda política social, que se definir como proposta emancipatória, necessita do caminho econômico, não somente como viabilização dos gastos indispensáveis, mas sobretudo como realização de condições de produção e trabalho.

Uma das formas mais seguras de esvaziar políticas sociais é afastá-las das preocupações econômicas, porquanto isto as estigmatiza como residuais. É neste sentido que mudanças sociais implicam inevitavelmente mudanças econômicas, e vice-versa. Geralmente se vê, com razão, que a ênfase sobre ocupação/renda favorece a adoção de políticas menos inócuas, porque aí se toca uma questão fundamental de sobrevivência e de dignidade social.

Faz parte deste campo a redistribuição de renda, alcançada de modo mais efetivo pela inserção satisfatória no mercado de trabalho. Por esta razão, este campo das políticas sociais gira em torno do binômio ocupação/renda e, a partir daí, atinge outras áreas típicas:

- profissionalização, referenciando políticas de preparação de mão-de-obra, diretamente dependentes dos postos de trabalho criados pelo mercado; a profissionalização mesma não os cria;
- habitação, sobretudo o acesso popular, estreitamente ligado às condições salariais dos interessados e do mercado imobiliário;
- saúde, saneamento, nutrição, também dependentes da renda familiar;
- previdência, vinculada ao contrato de trabalho;
- microempresas, sobretudo aquelas informais, ligadas à sobrevivência de contingentes importantes da população pobre;
- mercado informal de trabalho, em parte na som-

bra do mercado organizado, em parte com regras próprias, expressando oportunidades por vezes relevantes de sobrevivência;

- pequena produção rural, reforma agrária e outras expressões importantes do trabalho e da produção no campo;
- urbanização, sobretudo políticas destinadas às favelas.

Tais políticas evoluíram mais nos últimos tempos, pelo menos no terreno teórico e técnico. A maioria dos programas se destina a recuperar e fortalecer oportunidades de emprego e renda e, em consequência, o acesso a outros bens considerados importantes para a população. Isto não significa que tal evolução venha acompanhada pela respectiva redução das desigualdades sociais (Wolfe, 1981). Ao contrário, se é possível de um lado observar ganhos absolutos (em termos absolutos a pobreza pode regredir), de outro é muito difícil constatar a redução relativa da pobreza. É ainda típico o processo de concentração de renda.

Campo político

Este campo nos interessa mais de perto, por várias razões, a começar pela inclusão nele da educação. Trata-se do problema da *pobreza política*, compreendida como a dificuldade de desenvolvimento da cidadania organizada, que marca a maioria da população como massa de manobra nas mãos das oligarquias. É dimensão menos estudada e menos fomentada, também porque é menos atingível pelo arsenal metodológico usual: pobreza política não se mede, nem se planeja. Não há indicador de participação, porque esta não depende de números, mas de envolvimento político (Demo, 1988c; Brandão, 1982).

O desenvolvimento social necessita de crescimento, mas não se restringe à viabilização econômica. No outro lado da mesma medalha está a questão da democracia, que também depende de prosperidade econômica, mas em sua essência é fenômeno político, diretamente dependente da cidadania popular. A questão emancipatória passa não só pelo caminho econômico, mas igualmente pelo político, sendo ambos de igual relevância.

Nossas sociedades são muito pobres politicamente, o que pode explicar pelo menos um pouco das peripécias de nossas democracias, ainda peregrinas, efêmeras, perdidas no espaço da politicagem, da manipulação e das oligarquias. A fonte mais específica desta pobreza é a falta de organização adequada da sociedade civil, sobretudo a pobre; outra é a precariedade de nossas organizações usuais, como os partidos, os sindicatos, as cooperativas, as associações etc. Tudo isto dificulta a instauração do estado de direito, favorecendo a persistência do estado de impunidade, de exceção, de privilégio.

- Algumas áreas do campo político podem ser:
- movimentos sociais organizados, seja por grupos de interesse, seja por comunidades;
 - educação, compreendida como instrumentação primária e primeira para o exercício da cidadania;

- identidade cultural, compreendida como parteira da participação, pois somente pode ter projeto próprio de desenvolvimento o grupo social dotado de suficiente identidade, forjada no trajeto cultural;
- processo de conquista de direitos fundamentais, seja os ditos difusos (defesa do consumidor, direito à qualidade do meio ambiente, direito de cidadania), seja os de minorias ou assemelhados (direitos da mulher, da criança, do idoso, do índio, do negro), seja os ditos genéricos ou simplesmente humanos (direito à sobrevivência, ao trabalho, à informação);
- acesso à justiça e à segurança pública.

Parece claro que muitas dessas áreas não perfazem políticas públicas propriamente, até porque o que se espera do Estado aí é sobretudo que não obstaculize. Não cabe ao Estado capturar os movimentos sociais, embora os possa apoiar até certo ponto, pelo menos no sentido de lhes garantir informação estratégica, acesso a formalizações públicas necessárias, e o mesmo acesso a recursos financeiros, desde que se revertam em caminho de auto-sustentação, e não de humilhação assistencialista.

Outras áreas são atribuições que a sociedade faz ao Estado, como justiça e segurança pública, traduzidas não como bens físicos, mas como qualidades sociais fundamentais.

Um traço essencial deste campo é a capacidade da população de controlar o Estado, de baixo para cima, perfazendo marca fundamental da democracia. Esta é igualmente uma característica importante dos movimentos sociais organizados, que devem primar pela qualidade política da base, menos pelas cúpulas, geralmente centralistas e pouco legítimas.

Pode-se dizer que entre as pobreza políticas mais típicas de nossos movimentos sociais organizados estão:

- fraca representatividade dos dirigentes, por vezes vitalícios, por vezes impostos, por vezes mal eleitos;
- tênue legitimidade, por falta de regras de jogo na constituição organizativa;
- presença dispersa da base, que quase não comparece, é levada a ser manipulada por dirigentes centralistas, e dificilmente controla os mandantes;
- dependência excessiva diante dos poderes públicos, por falta de projetos de auto-sustentação ou por receber constantes doações assistencialistas.

O enfrentamento da pobreza política supõe passos típicos do que se chama freqüentemente planejamento participativo, condensado em três momentos marcantes:

- o autodiagnóstico, através do qual o grupo toma consciência política de seus problemas, compreende pobreza como repressão, como injustiça, como marginalização;
- estratégias de enfrentamento prático dos problemas detectados;
- organização política competente, sob forma asso-

ciativa, como demonstração de competência concreta no trato dos problemas.

Seja como for, a consideração deste campo da política social leva a assegurar que não é possível enfrentar a pobreza sem a participação do pobre. De modo geral, é fácil a constatação de que as políticas sociais públicas estão longe de uma ação efetiva em termos de redução das desigualdades sociais. Muitas vezes as exacerbam, seja por efeitos de concentração de renda, seja pela reserva perversa de atendimentos estigmatizantes para as populações mais pobres. Assim, a pobreza não é objeto, mas sujeito das políticas sociais. O Estado é visto como instância delegada, derivada, a serviço da população.

EDUCAÇÃO POLÍTICA

O fato de colocarmos a educação no campo político, e não no sócio-econômico, nem no das assistências devidas, significa que lhe atribuímos virtude especificamente política. Não resolve problemas materiais, propriamente, pelo menos em termos diretos no 1.º Grau, nem dá emprego. O que pode resolver são problemas de ordem política, no horizonte da pobreza política.

Para contextualizar melhor este posicionamento, convém desenhar os conceitos de qualidade formal e de qualidade política. Por qualidade formal entendemos a demonstração de competência técnica e científica, conforme os ritos acadêmicos usuais: domínio do método e da teoria. Em termos de educação, significa sobretudo o plano da informação, e pode ser resumida na capacidade de aprendizagem de conteúdos e métodos.

Por qualidade política entendemos o plano da formação, em sentido educativo mais estrito, significando o desdobrar da capacidade de ocupação de espaço como ator político. Uma das manifestações mais usuais da qualidade política é a cidadania, principalmente a organizada, expressando outro tipo de competência: a habilidade de ser-sujeito do próprio desenvolvimento, capacidade de se organizar de modo associativo, cultivo da identidade cultural sem provincianismo, formação de consciência crítica prática apta a conquistar e excetuar direitos fundamentais (Freitag, 1988).

A educação de 1.º Grau atinge obviamente os dois planos, mas é próprio dela o plano da qualidade política. No plano da qualidade formal, cumpre transmitir ao aluno o lote planejado de quantidade curricular de modo competente, o que supõe um professor profissionalizado e um aluno capaz de aprender. Outros fatores comparecem à cena, é claro, como o problema dos materiais didáticos — sobretudo do livro didático —, os apoios nutricionais, os equipamentos físicos e assim por diante. Não há razão alguma para desprezar este lado, mesmo porque os estudos para formação de professores, quando muito, acentuam apenas este.

Na verdade, faz parte do modelo científico pre-dominante dedicar-se apenas ao aspecto da qualidade

formal, que pode facilmente ser planejado, acompanhado e avaliado, pois cabe em indicadores, índices e taxas. O que se chama didática representa bem isto: é a estratégia técnica e formal de apresentar uma aula de modo competente, de tal sorte que uma quantidade específica de conhecimentos seja transmitida com êxito ao aluno. Este tipo de qualidade formal é importante, pois nunca será secundário o que o aluno aprende tecnicamente na escola. Existem técnicas, instrumentações, métodos de alfabetizar, de ensinar a ler, escrever e fazer contas, de memorizar, de fazer exercícios práticos e assim por diante.

Entretanto, no fundo, tudo isto é instrumento. A finalidade da educação de 1.º grau não pode ser realizada sem tais instrumentações, é claro, mas nelas não se esgota. Ao contrário, é mister chegar à qualidade política, ao plano formativo propriamente dito, ou ao processo de formação da cidadania dos alunos. É neste sentido que podemos facilmente observar contradições muito graves, que insinuam na prática um boicote ao processo histórico de formação da cidadania popular, à medida que a escola de 1.º grau, embora tendo crescido muito nos últimos anos em abrangência, permanece muito longe de apresentar qualidade satisfatória. No concreto, estigmatiza a população pobre com cidadania de segunda classe, para que permaneça na condição de massa de manobra.

É sempre preciso levar em conta que no plano das realidades sociais não existem argumentações mecânicas ou automáticas, como se houvesse relação necessária de causa e efeito. Assim, não segue da qualidade formal a qualidade política e vice-versa, embora se condicionem. Uma pessoa analfabeta pode desenvolver forte qualidade política, mesmo sem deter quantidade expressiva de anos de estudo. E uma pessoa estudada pode dedicar-se a criar técnicas de exploração dos outros. Aliás, as ideologias mais agressivas e destrutivas são elaboradas por intelectuais, não por analfabetos.

Por outra, não se poderia jamais transformar esta constatação em elogio da ignorância, pois continua claro que a democracia somente é viável se tiver seu ator típico: o cidadão consciente e organizado. Assim colocada a questão, a educação de 1.º grau é algo imprescindível no combate à pobreza política. No 1.º Grau não se resolvem problemas econômicos propriamente, por mais que o lado informativo possa ser favorável pelo menos à geração de atitudes positivas. A idéia de definir um nível de educação como obrigatório, em termos de universalização durante certo período etário, funda-se no reconhecimento da importância sobretudo política deste tipo de formação. Uma pessoa dotada deste tipo de educação tem condições favoráveis de resistir a ser massa de manobra, ou de compreender o contexto sócio-econômico em que vive, ou de vislumbrar o quadro das desigualdades sociais e sua posição aí, ou de proporcionar atitude mais crítica diante do Estado. Ao mesmo tempo, poderia aparecer como patrimônio comum em termos de informação e de formação, com impactos importantes na igualdade de

oportunidades, dentro de um contexto extremamente desigual (Saviani, 1987; Werthein e Argumedo, 1985; Cury, 1986).

Por tais razões também, atribui-se fundamental importância à escola pública de 1.º grau, como garantia mais segura de acesso aberto, independente de qualquer condição prévia, social, econômica, política ou cultural. Todos têm direito a ela, de modo gratuito. Isto não precisa conflitar com a iniciativa privada, nos países adeptos do capitalismo liberal, embora esta represente com certeza uma discriminação inicial muito drástica: o acesso à escola privada estará restrito à liberdade que o bolso proporciona. Sendo a escola privada de nível geralmente melhor, a escola pública será reservada aos pobres e será tanto mais pobre, quanto mais pobre for a população.

Tomando assim a questão, seria preferível sempre a escola pública de 1.º grau exclusiva como regra geral, desde que tivesse bom nível. O argumento parece coerente: educação não é mercadoria, e direito não se compra. Entretanto, na prática, a precariedade da escola pública tem favorecido muito o espaço da escola privada, porque mesmo os educadores adeptos da escola pública exclusiva costumam colocar seus filhos na escola privada. A escola privada recuará normalmente, se a escola pública se tornasse boa.

Poderíamos colocar as coisas também da seguinte maneira: educação tem a ver igualmente com a questão do trabalho e da produção, e aparece aí geralmente sob o epíteto de profissionalização ou de preparação e treinamento. No 2.º Grau esta função torna-se explícita e houve inclusive uma época no Brasil em que o 2.º Grau profissionalizante era exclusivo. Tal postura foi herança das teorias de recursos humanos, que entendem educação como treinamento para o trabalho e para a produção principalmente. Embora tal postura exacerba o lado da qualidade formal, não é secundária, porquanto é fundamental a competência no trabalho e na produção. Entretanto, a especificidade típica da educação está na outra esfera, de teor político, ligada à formação da competência em termos de cidadania. Na prática, a pessoa necessita ser competente em ambos os lados: como trabalhador e como cidadão. Todavia, educação — não apenas ilustração, ensino, aprendizagem, informação — como processo formativo se realiza propriamente no horizonte político, mesmo quando se diz profissionalizante. Também para a educação dita superior vale o mesmo tom. Nunca será secundária a competência técnica e científica do estudante que conclui os cursos, mas o fenômeno mais fundamental é a formação política de uma elite intelectual, capaz de interferir no espaço político da sociedade (Salm, 1980).

Por tal motivo, educação não é política assistencial, embora possa incluir componentes assistenciais como merenda escolar. Ainda que garantida pela escola pública de modo gratuito, faz parte do lado político das políticas sociais, sendo um dos canais de participação.

Nem por isso deve ser superestimada em sua função política, como se fizesse sozinha o milagre do desenvolvimento. Como é sabido, parte significativa do que se chama fracasso escolar se deve simplesmente à pobreza familiar, sobre a qual a escola não tem influência notável (Charlot, 1979; Baudelot e Establet, 1986). Significa dizer que qualquer projeto de mudança mais profunda precisa passar pelo econômico e pelo político, cada qual em seu lugar, ainda que as acentuações tópicas possam variar. É possível uma "educação transformadora", o que supõe admitir "transformação" em espaços específicos como a educação. Sem discutir isto agora em profundidade, o mínimo que se deve exigir é a ação prática radical em educação, única ação coerente com uma proposta transformadora, por mais concessiva que fosse.

Apesar disso, é difícil imaginar mudança profunda sem o concurso simultâneo de motivações econômicas e políticas. Se tomarmos o exemplo da "animação cultural", agora em voga no campo das políticas culturais, seu problema principal e típico é de ser apenas "animação". Satisfaz ao técnico, que pode até construir relatórios interessantes a respeito, mas não à população, que continuará "animadamente" pobre. A animação cultural só tem a ganhar se souber comportar-se com fatores econômicos da realidade, por exemplo, incentivando identidades culturais produtivas.

Não se deduz disso que a escola deva agir na esfera econômica diretamente, pois não é órgão de produção. Sua tarefa específica é educação, algo de teor político marcadamente. Nisto deve ser competente, e faz parte de sua competência não se ver isolada, setorial, refratária. Educação isolada costuma produzir discursos piedosos, como se transformação social pudesse ser resultado de exortação. Para ser transformadora é mister a prática transformadora, ao lado da teoria.

Parece óbvio que na escola pública atual dificilmente se produz algo transformador, porquanto aí predomina de longe o impacto reprodutor. O impacto reprodutor provém da dinâmica econômica e política do próprio sistema dominante, mas em parte é favorecido também por discursos vazios, pretensamente radicais, que encobrem, por exemplo, a incompetência formal e política dos professores. Todavia, em que pesem todas estas contradições, a escola é um lugar muito relevante de elaboração da cidadania popular, cujo impacto a curto prazo é no máximo reformista. Mesmo se a escola apenas informasse de maneira adequada — ler, escrever e contar — já seria algo importante, capaz de ser digerido como condição primeira da consciência crítica.

Somente por eufemismo laudatório poder-se-ia chamar a esta educação de transformadora, mas seu impacto político jamais é desprezível, no lado negativo ou positivo. Na escola acontece algo de importante: ou a imbecilização da população, na competência de gerar a cidadania incompetente, ou a conscientização da população. Para se atingir resultado positivo é mister atuação adequada nos dois sentidos, a saber: no sentido da qualidade formal, mas

sobretudo no sentido da qualidade política. É difícil imaginar como a educação — sozinha — transformaria a sociedade; mas nem por isso perde sua relevância insubstituível como incunábulo da cidadania popular. Esta atividade, por outro lado, dignifica a ação do Estado, apesar de todas as suas possíveis contradições. Do ponto de vista do Estado, que interesse haveria em proporcionar a universalização da educação de 1.º grau, se disso resultasse a possibilidade de ser mais controlado pela população? Todavia, democracia é precisamente esta contradição, e dela se alimenta. O que apenas recoloca o tema da cidadania crítica e organizada. É sempre mais fácil e cômodo governar uma população analfabeta (Barreiro, 1980; Libâneo, 1986).

ALGUNS RASGOS DA REALIDADE BRASILEIRA

Fazemos uma análise sumária de alguns dados sobre o sistema de 1.º grau no Brasil, a título de exemplificação, na tentativa de corroborar alguns argumentos favoráveis à interpretação política da educação. Por definição, a questão da qualidade política não se referencia quantitativamente, pelo que somente podemos inferir de maneira indireta e aproximada. Mesmo assim, é possível ver com alguma clareza a dimensão de nossa pobreza política, referenciada aqui ao problema educativo.

O mínimo que se poderia dizer é que o país está mais "crescido" do que a situação educacional permitiria. Isto poderia insinuar primeiramente que, para o crescimento, a educação não desempenha papel decisivo, embora tenha seu lugar. Na década de 70, tivemos as maiores taxas de crescimento econômico, acompanhadas de uma evolução muito pálida em termos de taxa de escolarização (em 1970 — 67,3%; em 1980 — 67,7%). Segundo, parece claro que avanços quantitativos nem de longe garantem a necessária qualidade formativa. Sequer metade dos alunos que um dia entram na 1.ª série do 1.º grau concluem a 8.ª série, embora por volta dos 90% da população em idade escolar tenham acesso à escola.

Dizem alguns especialistas que o problema já não seria de quantidade, mas de qualidade. Esta afirmação é correta fundamentalmente, quando referida à matrícula inicial, que representa, todavia, um dado particularmente precário, pois, além de conter duplas contagens e promessas de matrícula, esconde o problema da matrícula final. Na base da matrícula inicial, a taxa de escolarização sobe muito, situando-se hoje por volta dos 85% pelo menos. Mas se usarmos a matrícula final, a taxa desce a 75% mais ou menos (Fletcher e Ribeiro, 1985b).

O Censo de 1980, que colhe seus dados por volta de setembro (quase matrícula final), aponta geralmente taxas baixas de escolarização, como mostra a Tabela 1: 67,7% para o país como um todo; o Nordeste não chegava aos 50%; o Sudeste alcançava a melhor taxa, de praticamente 80%.

Para 1985, o Ministério da Educação publicava a taxa de 77% de escolarização, certamente conflitando com a taxa censal de 1980, já que em 5 anos

seria impraticável elevá-la em 10 pontos percentuais (Tabela 2).

Segundo a Tabela 3, a média de anos de estudo na população de 10 anos e mais revela que o país ainda é marcado pelas primeiras séries do 1.º grau. Para 1986, esta média era de 4,49 anos de estudo para o país como um todo, subindo na área urbana para 5,19, mas descendo na área rural para 2,48. No Nordeste, esta média para a área rural era de apenas 1,74 (Werthein e Bordenave, 1981).

Embora seja extremamente difícil medir a taxa de eficiência do 1.º Grau, para sabermos quantos alunos chegam a concluir com êxito, o próprio Ministério da Educação fez uma tentativa (Tabela 4). Segundo tais dados, na coorte de 1960 a 1967, a taxa de eficiência teria sido de 20,36%, significando na prática que de 100 alunos matriculados na 1.ª série em 1960, apenas 20 teriam concluído a 8.ª série em 1967. Na coorte de 1977 a 1984, esta taxa teria alcançado quase 33%, tendo atingido seu ápice na coorte de 1974 a 1981, com quase 36%.

TABELA 1

Taxa de escolarização 7-14 anos, por regiões — % 1980

BRASIL	67,7
Norte	58,3
Nordeste	49,9
Sudeste	79,9
Sul	75,8
Centro-Oeste	70,1

Fonte: Censo 1980.

TABELA 4

Evolução percentual do fluxo escolar em termos de eficiência — 1960-1984 —

C O R T E	MATRÍCULA INICIAL								TAXA EFICIÊNCIA
	SÉRIE								
	ANO	1.ª	2.ª	3.ª	4.ª	5.ª	6.ª	7.ª	
60-67	100	42,8	32,6	23,2	14,4	11,2	9,7	8,6	20,36
61-68	100	44,6	32,8	23,9	15,2	12,4	10,8	9,1	21,26
62-69	100	44,3	35,1	22,9	16,1	12,9	11,5	9,7	21,79
63-70	100	44,9	31,8	24,5	16,5	13,3	12,3	10,1	21,91
64-71	100	40,1	32,4	24,1	18,0	14,4	14,1	10,7	21,97
65-72	100	44,9	35,9	27,4	20,5	16,8	16,7	13,0	25,03
66-73	100	44,6	36,9	28,2	22,3	17,9	17,6	13,2	25,81
67-74	100	45,4	36,7	29,4	23,4	21,0	20,1	16,1	27,44
68-75	100	45,6	36,8	30,7	29,0	22,0	21,7	17,2	29,00
69-76	100	49,0	39,7	33,3	29,5	25,1	21,8	18,2	30,94
70-77	100	51,9	41,3	35,0	31,6	25,7	21,5	18,0	32,14
71-78	100	52,6	41,3	34,9	31,7	25,4	22,0	18,0	32,27
72-79	100	51,3	40,8	34,3	31,3	26,0	22,2	17,0	31,84
73-80	100	50,9	40,8	33,9	32,5	26,5	20,0	18,4	31,86
74-81	100	54,7	43,9	37,1	36,7	28,9	24,4	19,3	35,80
75-82	100	54,4	45,1	38,2	38,0	29,8	24,0	19,9	35,62
76-83	100	55,3	46,4	38,7	39,1	29,3	24,5	19,8	36,15
77-84	100	51,4	42,0	35,4	34,7	27,4	22,3	17,5	32,90

Fonte: SEEC/MEC.

TABELA 2

Taxa de escolarização 7-14 anos, por regiões — % 1985

BRASIL	77
Norte	79
Nordeste	67
Sudeste	83
Sul	78
Centro-Oeste	81

Fonte: SEEC/MEC.

TABELA 3

Médias de anos de estudo da população de 10 anos e mais, segundo regiões e situação domiciliar — 1986

REGIÕES	TOTAL	URBANO	RURAL
BRASIL	4,49	5,19	2,48
Norte	...	5,03	...
Nordeste	3,19	4,29	1,74
Sudeste	5,11	5,47	2,86
Sul	4,83	5,49	3,58
Centro-Oeste	4,55	5,19	2,64

Fonte: PNAD 1986.

TABELA 5

Número e percentual de estabelecimentos de 1.º grau, funções docentes e matrícula inicial, segundo regiões — 1985

REGIÃO	ESTABELEEC.	%	FUNÇÕES DOCENTES	%	MATRÍCULA INICIAL	%
BRASIL	187.273	100	1.040.553	100	24.769.359	100
Norte	14.092	8	54.019	5	1.678.731	7
Nordeste	80.976	43	290.833	28	7.438.889	30
Sudeste	46.218	25	443.303	43	10.057.634	40
Sul	34.010	18	181.871	17	3.655.869	15
Centro-Oeste	11.977	6	70.527	7	1.938.236	8

Fonte: SEEC/MEC.

TABELA 6

Número de funções docentes por grau de formação, segundo região — 1985 — (em mil)

R E G I Õ E S	T O T A L	FUNÇÕES DOCENTES					
		GRAU DE FORMAÇÃO					
		1.º GRAU		2.º GRAU		3.º GRAU	
		INCOMP.	COMPL.	MAGIST. COMPL.	OUTRO COMPL.	COM LICENC.	SEM LICENC.
BR	1.241	87	63	419	51	374	47
N	54	9	9	24	2	8	1
NE	290	58	29	132	15	49	7
SE	443	8	5	165	12	218	34
S	182	5	13	67	16	79	3
CO	71	6	6	30	5	20	2

Fonte: SEEC/MEC.

Tais dados são com certeza muito discutíveis, porque é extremamente complexo produzir medidas de fluxo, a começar pela constatação comum da distorção idade/série, e pelo fato assaz conhecido do emperramento na 1.ª série — em média, a criança que entra na 1.ª série nela permanece pelo menos dois anos, ou seja, tem que repeti-la, para poder ser aprovada. Seja como for, indicam um aproveitamento ainda muito baixo, principalmente se levarmos em conta que o 1.º Grau deveria ser universal. Em certa medida, continua seletivo, em vários sentidos: a) porque expulsa sobretudo os mais pobres, e com certeza os que não têm acesso ao pré-escolar; b) porque não respeita o direito legalmente reconhecido, degenerando-o aos que mais necessitam; c) porque se reserva ao pobre uma educação pobre.

A baixíssima taxa de eficiência — deixando de lado seus problemas técnicos de construção estatística — provém de muitas razões, entre elas a própria

pobreza da população. Mas, olhando para dentro da escola, ou seja, para fatores pedagógicos do processo, podemos indigitar muitas mazelas gritantes, tais como:

- A Tabela 5 pode revelar que quase metade (43%) dos estabelecimentos de 1.º grau concentravam-se em 1985 no Nordeste (mais de 80 mil sobre 187 mil para o país como um todo), embora detivesse apenas 28% das funções docentes; no Sudeste, havia apenas 25% dos estabelecimentos, mas as funções docentes eram 43%; assim, fica perceptível a grande disparidade interna em termos de região¹.
- A Tabela 6 mostra que as funções docentes apresentavam ainda precariedades surpreendentes em

¹ "Função docente" é usada em vez de "docente", porque cada docente pode estar lecionando em várias escolas.

- termos de instrução: havia em 1985 ainda 150 mil funções docentes sem a devida profissionalização para o magistério, quase 10% sobre o total de 1.241 mil para o país como um todo; das 87 mil funções docentes com 1.º grau incompleto (leigos), 58 mil estavam no Nordeste; dos 374 mil professores licenciados para o magistério, 218 mil estavam no Sudeste (Mello, 1986; Ribeiro, 1984).
- c) Segundo outros dados, por volta de 75% das licenciaturas (conclusão voltada para o magistério básico) são obtidas em escolas particulares de ensino superior, sabidamente de nível muito baixo; aqui está uma causa clara da "incompetência" formal do professor, sem falar na incompetência política (Tramontin e Braga, 1985).

TABELA 7

Médias aritméticas e desvios-padrão dos percentuais de alunos que permaneceram em cada série em relação à primeira — 1977-1984

ALGUNS ESTADOS	MÉDIA ARITM.	DESVIO-PADR.
BRASIL	32,90	11,68
São Paulo	57,12	15,11
Santa Catarina	49,63	18,01
Rio de Janeiro	39,68	14,51
Pará	23,03	10,63
Alagoas	21,21	9,33
Bahia	20,41	8,30
Maranhão	16,27	8,16
Piauí	14,80	9,37

Fonte: SEEC/MEC.

- d) A Tabela 7 revela que a média de alunos que fazem o fluxo normal de série a série, na coorte de 1977 a 1984, era de apenas 33% para o país como um todo, chegando a 57% em São Paulo, mas descendo a apenas 15% no Piauí;
- e) A Tabela 8 mostra o custo do aluno nas escolas públicas, com extremas desigualdades: parece claro que "boa educação" é cara. Em São Paulo, tal custo, em 1985, era de 202,7 dólares na rede estadual, enquanto descia para 32,6 dólares no Piauí; na rede municipal, o maior custo estava em Santa Catarina, com 125,6 dólares, enquanto no Ceará encontrávamos um custo de apenas 21,6 dólares;
- f) A Tabela 9 acusa o predominante mau estado de conservação das escolas, por região; apenas no Sul havia situação razoável, com 46,36% de escolas em bom estado; particularmente no Norte e no Centro-Oeste quase não havia escola em bom estado.

Tais dados, em que pese sua precariedade, não deixam de revelar incongruências marcantes do sistema de 1.º grau, ao arripio dos direitos constitucionalmente reconhecidos da criança em faixa escolar. Com tais investimentos, tais escolas e tais professores, é de fato muito difícil obter taxas razoáveis de eficiência. A questão da cidadania é contraditada a todo momento.

É contraditada no professor, mal preparado, empurrado a uma profissão sem prestígio social e geralmente mal pago. Para cuidar do desenvolvimento da cidadania popular, seria de se supor que o professor fosse em pleno sentido cidadão. Hoje a situação está mudando aos poucos, através dos movimentos de organização política dos professores que, embora evitados de corporativismo compreensível, insinuam a possibilidade de conquista de um lugar ao sol, sobretudo no que diz respeito ao papel da escola pública.

TABELA 8

Custo-aluno das escolas públicas de 1.º grau, por estado e esfera administrativa e localização — 1985 — em US\$

ESTADO	REDE ESTADUAL			REDE MUNICIPAL		
	URBANA	RURAL	TOTAL	URBANA	RURAL	TOTAL
Acre	104,4	39,5	48,6	44,1	95,0	47,0
Pará	53,8	52,8	53,1	33,7	27,0	27,4
Rio Grande do Norte	91,7	100,9	97,7	55,7	40,6	42,0
Piauí	47,0	24,7	32,6	32,1	22,2	22,4
Alagoas	73,0	56,5	66,1	33,0	19,8	21,1
Ceará	84,1	31,8	67,2	44,7	19,9	21,6
São Paulo	172,5	222,2	202,7	—	—	—
Paraná	135,1	65,8	106,7	94,3	59,7	62,7
Santa Catarina	120,9	89,2	95,2	100,7	127,4	125,6
Goiás	78,6	113,9	84,0	43,0	36,9	37,5
Mato Grosso do Sul	74,7	—	74,7	72,0	40,1	44,5

Fonte: Marques e Xavier, 1985.

TABELA 9

Estado de conservação da escola por região — 1985
SITUAÇÃO DA ESCOLA

REGIÃO	GRANDES REFORMAS	PEQUENAS REFORMAS	BOM
Norte	26,03	73,04	0,92
Nordeste	38,04	39,72	22,24
Sudeste	14,79	50,47	34,74
Sul	20,12	33,52	46,36
Centro-Oeste	56,50	41,12	2,38

Fonte: Fletcher e Castro, 1985a.

É contraditada na administração do sistema, porque o Estado tem se mostrado incapaz de prover as necessidades fundamentais de seu bom funcionamento: investe ainda muito pouco em educação, e o que investe é acompanhado de clássicas mazelas típicas da influência política; parte significativa dos recursos é malbaratada na máquina, inflada, incompetente e mal paga; os estabelecimentos são mal conservados e equipados; o acesso a apoios e a materiais didáticos é ainda precário.

É sobretudo contraditada no sistema seletivo embutido no fluxo do 1.º grau, porque não se faz

esforço visível compacto para garantir o avanço nas séries da criança pobre — que, sob o peso da repetência constante, é expulsa da escola prematuramente na maioria dos casos — enquanto outras agüentam multiplicando infinitos anos de estudo para concluir. A situação da 1.ª série continua dramática, exigindo na prática um superprofessor, muito difícil de produzir no sistema de instrução vigente.

Entretanto, é mister reconhecer avanços quantitativos importantes, como mostra a Tabela 10. O crescimento da matrícula a partir de 1970 foi particularmente grande, chegando a 61% em 1985 para o país como um todo, e a 89% na rede municipal. Na Região Norte tal crescimento chegou a mais de 600% na rede municipal. De modo geral, a rede municipal tem crescido mais que as outras (estadual, federal e particular), como mostra a Tabela 11. O ensino particular de 1.º grau representava em 1985 apenas 12,85% das matrículas totais. Predomina ainda o aluno da rede estadual, sobretudo nas regiões mais ricas, o que atesta que a municipalização pode ser facilmente mal interpretada e conduzida: municipalizar não pode coincidir com a relegação da educação a instâncias financeira e tecnicamente incapazes. Este parece ter sido o caso do Nordeste, onde a rede municipal absorve um pouco mais que a rede estadual, enquanto que na Região Sudeste a rede estadual absorve 68%, deixando para a municipal apenas 19%.

TABELA 10

Crescimento da matrícula inicial por índice e dependência administrativa, segundo regiões — 1970=100

REGIÃO/ANO	TOTAL	FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	PARTICULAR
BRASIL					
1970	100	100	100	100	100
1980	147	170	129	192	138
1985	161	117	153	189	143
1988 *	174	133	164	207	157
Norte					
1970	100	100	100	100	100
1980	203	329	172	291	159
1985	300	185	241	645	186
1988 *	362	214	290	781	225
Nordeste					
1970	100	100	100	100	100
1980	180	56	149	214	167
1985	198	73	208	203	166
1988 *	221	82	231	226	190
Sudeste					
1970	100	100	100	100	100
1980	133	36	115	249	130
1985	140	50	130	224	126
1988 *	148	55	136	239	135
Sul					
1970	100	100	100	100	100
1980	118	55	120	116	116
1985	121	117	127	106	134
1988 *	125	120	132	109	139
Centro-Oeste					
1970	100	100	100	100	100
1980	178	123	222	135	110
1985	215	95	272	147	165
1988 *	235	104	298	159	182

Fonte: SEEC/MEC.

* estimativa.

TABELA 11

Distribuição da matrícula inicial, por dependência administrativa, segundo regiões — 1970-1985

REGIÃO/ANO	FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	PARTICULAR
BRASIL				
1970	0,65	60,01	25,73	13,61
1980	0,75	52,78	33,64	12,85
1985	0,47	57,25	30,21	12,07
Norte				
1970	7,54	60,20	17,71	14,53
1980	12,20	51,03	25,37	11,39
1985	4,64	48,35	38,02	8,98
Nordeste				
1975	0,68	39,44	44,45	15,44
1980	0,21	32,67	52,83	14,29
1985	0,25	41,38	45,47	12,89
Sudeste				
1970	0,34	73,49	11,95	14,21
1980	0,09	63,61	22,38	13,92
1985	0,12	68,05	19,05	12,77
Sul				
1970	0,10	55,66	33,99	10,25
1980	0,05	56,52	33,39	10,04
1985	0,10	58,76	29,73	11,41
Centro-Oeste				
1970	0,54	53,00	34,51	11,94
1980	0,38	66,13	26,09	7,40
1985	0,24	66,98	23,60	9,18

Fonte: SEEC/MEC.

PARA CONCLUIR

Talvez uma conclusão importante seja o reconhecimento de que a educação de 1.º grau, para ser universalizada, necessita estar amparada pelos poderes públicos sob a forma da escola pública com vistas ao acesso irrestrito; entretanto, isto nem de longe garante quantidade e qualidade. Sobretudo a questão da qualidade está menos nas mãos do Estado do que na capacidade política da sociedade interessada.

Esta problemática é facilmente vista na tendência típica de considerar educação coisa do Estado, em sentido negativo, seja porque assim já se definiu na Constituição, seja porque não existe cidadania suficiente para entender que o Estado é mantido pelos cidadãos. O Estado, deixado à sua sorte, não tem nenhuma tendência a realizar a democracia. Muito pelo contrário, envolve a educação pública em tantas mazelas, que se torna autêntica armadilha para as populações mais pobres, pois são estigmatizadas com uma oferta deprimente e aviltante.

Na prática, é difícil mobilizar a população em torno da escola pública, até porque é gratuita. Mobiliza-se mais facilmente aquela parte que paga a escola particular, quando esta passa a cobrar preços considerados exorbitantes. É comum que, nas reuniões de pais, quase não apareça ninguém. As associações de pais, ou de pais e mestres, funcionam muito precariamente, e na maioria das vezes assumem papel assistencial subserviente, que acaba por eximir o Estado de suas obrigações. Em última instância a população internaliza que coisa do Estado funciona mal sempre, e assim é, inclusive educação.

Talvez este traço demonstre, mais do que tudo, nossa pobreza política, na condição concreta de massa de manobra. Torna-se muito difícil o desafio de construção de um projeto próprio de desenvolvimento, no qual apareçamos como sujeito de nossa própria emancipação, e não como objeto periférico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRANCHES, S.H. et al. *Política social e combate à pobreza*. Rio de Janeiro, Zahar, 1987.
- BARREIRO, J. *Educação popular e conscientização*. Petrópolis, Vozes, 1980.
- BORDENAVE, J.D. & CARVALHO, H.M. *Comunicação e planejamento*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1980.
- BAUDELLOT, C. & ESTABLET, R. *La escuela capitalista*. México, Siglo 21, 1986.
- BRANDÃO, C.R. *O que é educação*. São Paulo, Brasiliense, 1982.
- BRASLAVSKY, C. *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires, GEL, 1985.
- BUFFA, E. et al. *Educação e cidadania: quem educa o cidadão?* São Paulo, Cortez, 1987.
- CHARLOT, B. *A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*. Rio de Janeiro, Zahar, 1979.
- CURY, C. R. J. *Educação e contradição*. São Paulo, Cortez, 1986.
- DEMO, P. *Avaliação qualitativa*. São Paulo, Cortez, 1988a.
- . *Participação é conquista: noções de política social participativa*. São Paulo, Cortez, 1988b.
- . *Pesquisa educacional na América Latina e no Caribe: tentativa de síntese e de discussão crítica*. Brasília, OREALC/IPLAN/IPEA, 1987. mimeo.
- . *Pobreza política*. São Paulo, Cortez, 1988c.
- FALEIROS, V.P. *O que é política social*. São Paulo, Brasiliense, 1986.
- FLETCHER, P.R. & CASTRO, C.M. *A escola que os brasileiros freqüentaram em 1985*. Brasília, IPLAN/IPEA, 1985a.
- . *Os mitos, as estratégias e as prioridades para o ensino de 1.º grau*. Brasília, IPLAN/IPEA, 1985b.
- FREITAG, B. *Diário de uma alfabetizadora*. Campinas, Papyrus, 1988.
- GIMENO, J. B. *La educación en América Latina y el Caribe en el último tercio del siglo XX*. Paris, UNESCO, 1981.
- JAGUARIBE, H. et al. *Brasil 2000: para um novo pacto social*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1985.
- LIBÁNEO, J. C. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo, Loyola, 1986.
- MADEIRA, F. R. & MELLO, G. N. *Educação na América Latina: os modelos teóricos e a realidade social*. São Paulo, Cortez, 1985.
- MARQUES, A. E. & XAVIER, A. C. R. *Custo/aluno nas escolas públicas de 1.º grau*. Brasília, IPLAN/IPEA, 1985.
- MELLO, G. N. *Magistério de 1.º grau: da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo, Cortez, 1986.
- MIGUEL, G. B. *Ensino regular de 1.º e 2.º graus: o fluxo escolar em termos de eficiência*. In: BRASIL. Ministério da Educação. SEEC. *Brasil 1950-1984: estudos estatísticos 3*. Brasília, 1987.
- OLIVEIRA, B. A. & DUARTE, N. *Socialização do saber escolar*. São Paulo, Cortez, 1986.
- REDUC & INEP. *Formação de professores no Brasil (1960-1980)*. Brasília, INEP, 1987. 3 vol.
- RIBEIRO, M. L. S. *A formação política do professor de 1.º e 2.º graus*. São Paulo, Cortez, 1984.
- RODRIGUES, N. *Da mistificação da escola à escola necessária*. São Paulo, Cortez, 1987.
- SADER, E. et al. *Movimentos sociais na transição democrática*. São Paulo, Cortez, 1987.
- SALM, C. *Escola e trabalho*. São Paulo, Brasiliense, 1980.
- SAVIANI, D. *Escola e democracia*. São Paulo, Cortez, 1987.
- SPINDEL, C. R. *O menor trabalhador: um assalariado registrado*. Brasília, Nobel/Min. Trabalho, 1985.
- TRAMONTIN, R. & BRAGA, R. *O ensino superior particular no Brasil: traços de um perfil*. *Ciência e Cultura*. Resumos. 37 (7 supl.): 76, 1985.
- WERTHEIN, J. & BORDENAVE, J. D. *Educação rural no Terceiro Mundo*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.
- WERTHEIN, J. & ARGUMEDO, M. *Educação e participação*. Rio de Janeiro, Philobiblion/IICA/MEC, 1985.
- WOLFE, M. *Elusive development*. Geneva, UNRISD, 1981.
-